

O Currículo à luz da Etnografia

Jesus Maria SOUSA
Universidade da Madeira

1. Introdução: Currículo e cultura veiculada pela escola

Sendo o Currículo uma área de estudo e investigação relativamente recente no campo da educação, pode parecer, à primeira vista, intrigante procurar estabelecer pontos de contacto com a Etnografia, como sugere o título deste artigo. Porque o imaginamos a si, leitor, alguém interessado pela educação do ponto de vista curricular, também o imaginamos a questionar a razão por que se procura alargar o conceito de Currículo, quando ainda temos dificuldades em delimitar e autonomizar esta área. De facto, “apesar da recente emergência do Currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (Pacheco, 1996: 16). Talvez por isso mesmo seja maior a tentação de intervir e lançar mais uma acha para o debate ao reclamar a necessidade de aproximação destas duas áreas, que só aparentemente podem dar a impressão de não serem permeáveis uma à outra.

A organização curricular actualmente tem, de facto, pouco a ver com a concepção técnica do *Curriculum* de Bobbitt, de 1918, do *How to make a Curriculum* do mesmo autor, de 1924, ou do *Basic Principles of Curriculum* de Tyler, de 1949. O currículo há muito que não é essa área meramente técnica, atórica e apolítica, preocupada em organizar o conhecimento escolar, a partir de etapas minuciosamente estipuladas: diagnóstico das necessidades, formulação dos objectivos, selecção dos conteúdos, organização dos conteúdos, selecção das experiências da aprendizagem, organização das experiências da aprendizagem e determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer (H. Taba, 1962). Também não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais e políticas, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. Outras questões se levantam agora, segundo a perspectiva crítica do currículo (Apple, 1979, 1982), mais centradas nas suas relações com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Ao deixar de ser simplesmente uma questão de organização técnica, o currículo passou a ser uma verdadeira arena política, onde se jogam os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos que a sociedade, através de um mecanismo institucional, transmite às novas gerações. Aí se desenha o tipo de cultura veiculada pela Escola.

A questão que se levanta é sobre a legitimidade da cultura transmitida. Existirá ela de forma unitária e homogénea? Constituirá ela um conjunto estático de valores e conhecimentos? Do ponto de vista sócio-político, apercebemo-nos da injustiça de um Currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O Currículo não se pode alhear das diversas identidades socioculturais que interagem no cenário escolar. A existência de um Currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para o esbatimento das diversas mundividades pela cultura dominante. Com todo o seu conjunto de pequenos ritos pedagógicos, o Currículo - em termos latos (não nos esqueçamos do currículo

oculto⁴³) – acaba por ser um mecanismo de normalização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objectivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas.

Segundo essa perspectiva crítica do currículo, não existe *uma* única cultura de sociedade universalmente aceite e posta em prática e, por isso, digna de ser transmitida. “A teoria curricular não pode mais [...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingénuo e não-problemático o conhecimento recebido. O Currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder, no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.” (A. Moreira e T. T. da Silva, 1995: 21). A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado: ela não opera no vazio. Não vale a pena desejar uma Escola única, de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. Os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.

2. Etnografia da educação: discussão de conceitos

E é neste sentido que a etnografia intervirá: a valorização das diversas identidades culturais e o seu reflexo no desenho curricular passa, em nosso entender, por uma postura de investigação etnográfica que o professor dos nossos dias deverá assumir, buscando o conhecimento de outras pessoas e outras culturas, outros saberes e outras práticas... A etnografia será o campo privilegiado onde o professor irá buscar a fundamentação e instrumentação necessárias para aceder ao conhecimento dos diversos mundos culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no quotidiano escolar. Um Currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural exige um docente etnograficamente atento, exige um docente investigador que, dotado de autonomia profissional, assume a iniciativa da construção curricular.

Aceite o princípio de acolhimento e valorização da diversidade cultural pela Escola, o problema que se levanta agora ao professor é o de como aceder aos tais territórios “marginais” e “marginados” de pertença e referência cultural dos alunos, de modo a se reflectirem no Currículo. Como descobrir os novos espaços de desenvolvimento curricular? Exige-se, para isso, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte de professores e órgãos de direcção das Escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados, a um *hic et nunc*. A etnografia da educação terá, em nossa opinião, um papel determinante na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades.

Mas o que entendemos por etnografia da educação? Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, “povo” + *gráphein*, “descrever” + *ia*), em princípio,

⁴³ Kelly (1981, 3) define currículo oculto como “aquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planeamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola. Os papéis sociais, por exemplo, são ao que se diz, aprendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida. Implícitas em todo o conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, e esses valores serão comunicados aos alunos desse modo acidental e talvez sinistro”.

etnografia significa escrita, uma descrição de... Ultrapassando, no entanto, esta visão restritiva, procuramos dar-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, com ligações à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Na realidade, se há uma linha de investigação que a encara ao nível de uma técnica de descrição ao serviço de um método, outras há que a consideram antes um método ou então mesmo uma teoria... E porque não uma “perspectiva”, no sentido de que não esgota nem os problemas do método nem da teoria?

Poder-nos-ão contrapor, referindo que afinal confundimos etnografia com etnologia. Convém, neste particular, chamar a atenção de que, por exemplo, E. Rockwell distingue a etnografia da etnologia nos seguintes termos: “A etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa do homem. A etnografia foi definida como ‘uma teoria da descrição’ que se opõe à etnologia, considerada ‘teoria da comparação’.” (E. Rockwell, 1986: 32-33).

Num momento em que a comunidade científica (felizmente) se debate ainda com a indefinição e a incerteza no campo conceptual e epistemológico da etnografia educacional, parece-nos conveniente levantar, neste momento, algumas pistas de forma a abrir o leque para eventuais fundamentações teóricas que possam estar a ela subjacentes: Terá a etnografia da educação raízes anglo-saxónicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica (por ex., cf. A. Schutz, 1987)? Terá a ver com a Análise Institucional (por ex., cf. G. Lapassade, 1991)? Radica-se no Interaccionismo Simbólico (por ex., cf. G. H. Mead, 1963)? Ou na Etnometodologia (por ex., cf. H. Garfinkel, 1967, ou A. Coulon, 1993)?

Da pluralidade de referências que jogam ainda na construção conceptual em curso, pretendemos aqui extrair, tendo em conta a diversidade cultural com que a Escola portuguesa dos nossos dias se confronta, o trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. E, em nosso entender, a auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registo em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de casos, etc.

Poder-nos-ão, neste particular, contrapor igualmente que o *locus* de análise deveria se centrar apenas na sala de aula, numa perspectiva microsociológica, como assumem autores reputados, principalmente da linha americana, que foram beber a sua fundamentação na sociolinguística de D. Hymes (1980) e C. Cazden (1972). Defendemos, no entanto, que essa outra perspectiva microsociológica e fragmentária que a etnografia vem trazer à educação, procura valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos actores (H. Garfinkel, 1967), no fundo, a dimensão quotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto, independentemente de ocorrer em sala de aula. Mas vamos mais além neste raciocínio: pensamos mesmo que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situação formal de sala de aula.

Em nossa opinião, a observação deverá extravasar não só a sala de aula, como até a Escola. Talvez importe referir o debate entre a perspectiva anglófona e francófona, que está a

ocorrer a nível europeu, a primeira mais centrada na “Etnografia da Escola”, tendo a equipa de P. Woods, como referência incontornável, enquanto a outra, na qual nos incluímos, mais virada para uma “Etnografia da Educação”, como atesta a Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, presidida por P. Boumard, e que tem como presidente honorário, o venerando G. Lapassade, pai de tanta investigação neste âmbito. Há quem fale mesmo de uma “macroetnografia” (J. Ogbu, 1980) que deveria integrar elementos oriundos da ecologia cultural e da teoria de sistemas, criticando a “micro-etnografia”, por se entender que a etnografia deveria incluir “as forças históricas e comunitárias relevantes”. Nesta linha de pensamento, a unidade adequada para um estudo etnográfico deveria ser o bairro e não a sala de aula.

Entendemos, porém, que são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares.

Falamos, por isso, no “olhar etnográfico”, como aquele olhar maravilhado, de espanto, cujas origens remontamos a Sócrates na descoberta do outro enquanto estranho, é o “olhar etnográfico” com toda a carga de admiração, busca e descoberta, respeito e consideração pelo ser diferente, que leva o professor a se interessar pela chamada “cultura popular” dos seus alunos.

Ora, como estabelecer uma relação entre essa cultura popular e a pedagogia na sala de aula? Segundo H. Giroux e R. Simon, “a cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do quotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas.” (H. Giroux e R. Simon, 1995: 96). Ao tentarem explicitar um pouco melhor, dizem estes autores que “ela (cultura popular) é vista como o banal e o insignificante da vida quotidiana, e, geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação académica ou alto prestígio social.” (H. Giroux e R. Simon, 1995: 97). O olhar etnográfico permitirá chegar ao conhecimento do quotidiano dos alunos, baseado no sensório, no afecto, no imediato e no concreto. Ao captar significativamente essa “cultura popular” específica - veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão – o professor conseguirá aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionar outros saberes, atitudes e competências.

É possível que o leitor neste momento questione a coexistência da etnografia com a intervenção: poderá então a etnografia ultrapassar a descrição para passar à acção? Será possível ao etnógrafo agir, ou deverá ele se confinar à contemplação da realidade onde está implicado? Até que ponto a pedagogia abre espaço à etnografia? Até que ponto a etnografia pode servir o currículo? Ou melhor dito, até onde vai a etnografia da educação?

3. A etnografia ao serviço do currículo: A conquista da profissionalidade docente

Quando o professor ganha, através da investigação, o tal olhar etnográfico crítico (E. Trueba, 1999), ele tem necessariamente de agir, fazendo reflectir esse olhar na construção e no desenvolvimento do Currículo, não só ao nível do plano de aula como lhe competia até aqui, mas também ao nível dos programas e do plano de estudos, tradicionalmente da responsabilidade de outros patamares de decisão (L. D'Hainaut, 1980). Ao se alargar a esfera de decisão curricular do professor, então centrada no campo da realização, para os campos da gestão e da política da educação, com as medidas legislativas de flexibilização e adaptação curricular, dos currículos alternativos e dos projectos curriculares de escola e de turma, assistimos a uma mudança de paradigma, ao abrigo do qual a teoria técnica do Currículo cede lugar a uma teoria crítica do Currículo. E é no âmbito desta nova perspectiva do Currículo que o professor assume o seu sentido de profissionalidade.

Ele deixa de ser o simples agente de ensino, o funcionário que numa lógica de subalternidade, dava resposta, ao nível da realização da acção educativa, às finalidades e aos fins emanados de cima (os tais patamares da gestão e da política da educação), para passar a ser o actor-autor que, consciente das especificidades culturais que o rodeiam, tem a autonomia suficiente para tomar as decisões curriculares que lhe pareçam as mais adequadas, tendo em conta a aprendizagem e o crescimento pessoal de cada aluno. E é neste particular que a etnografia estará ao serviço do Currículo, por lhe fornecer, a ele professor, a legitimação teórica e a instrumentação necessárias para o processo de investigação das turmas com que trabalha. O facto de mergulhar no meio e de se implicar etnograficamente, de forma a não ser percebido como um estranho, não leva o professor a se demitir da sua função pedagógica. Por isso pensamos que o diálogo entre a Etnografia e o Currículo, ao nível da formação de professores, não só é possível como também é recomendável.

Referências bibliográficas

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boumard, P. (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Psi. Vol. 1* (2). Nov/99.
- Cazden, C., et al. (1972). *Function of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação. Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Giroux, H. A. & Simon, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistics essays*. Washington: Centre for Applied Linguistics.
- Kelly, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.

- Ogbu, J. (1980). *School ethnography: a multi-level approach*. California: Berkeley.
- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, & E. Rockwell (Orgs.). *Pesquisa participante*. (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Trueba, E. (1999). Critical ethnography and a Vygotskian pedagogy of hope: the empowerment of Mexican immigrant children. *QSE: International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 12 (6).
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Resumo

O artigo começa por ressaltar o contributo da etnografia na área do currículo, numa altura de passagem de uma perspectiva técnica e prática, centrada nas metodologias de ensino (o como ensinar?), para uma perspectiva mais crítica que questiona o conhecimento monolítico veiculado pela escola (o quê ensinar?). Aponta também para a relação estreita entre a profissionalidade docente e a autonomia do professor nos desenhos curriculares que terá de ter como suporte uma investigação etnográfica que lhe dê acesso às diversas mundividências culturais dos seus alunos. É neste sentido que a etnografia da educação é importante para a formação dos professores.

Résumé

Le Curriculum*⁴⁴ à la lumière de l'Ethnographie

En premier lieu nous avons pour objet la discussion et la clarification du concept de *curriculum*, en tant que domaine d'étude et de recherche, dès sa phase d'affirmation à travers les œuvres de Franklin Bobbitt et Ralph Tyler, dans la première moitié du XX^e siècle. Ensuite nous délaisserons cette vision technologique du *curriculum*, caractéristique du *Rationale Tyler* concernant prioritairement les méthodologies de l'enseignement (comment enseigner ?), pour s'interroger sur la neutralité des contenus programmatiques explicites et implicites (le curriculum caché). Selon la perspective critique du *curriculum*, il n'est pas possible de l'envisager comme un instrument pur et dépouillé d'intentions sociales et politiques. En fait, le *curriculum* est une arène politique dont les connaissances, les attitudes et les comportements d'une société se dessinent. De ce fait le problème de la légitimité de la culture transmis par l'école d'une façon unitaire et homogène se pose vis-à-vis la diversité culturelle des élèves de nos jours qui y accèdent.

L'ethnographie intervient dans la seconde partie de l'article en tant que fondement théorique et outil pratique qui vient octroyer aux enseignants la possibilité d'affirmer leur autonomie dans le dessin des programmes et des *curricula* en articulation avec les différentes cultures de leurs élèves. Pour cela, on tente de clarifier le concept d'ethnographie ici utilisé, en le contrastant avec l'ethnologie, en posant des questions sur ses racines théoriques : la phénoménologie sociologique de Schutz? L'analyse institutionnelle de Lapassade?

⁴⁴ Bien que ce terme n'appartienne pas au vocabulaire pédagogique français, il a été conservé dans sa version originelle parce que celui-ci va au-delà du sens premier donné à « plan d'études » qui ne se réfère pas à l'ensemble de connaissances, attitudes et comportements transmis d'une façon délibérée ou inconsciente par l'école.

L'interactionnisme symbolique de Mead? L'ethnométhodologie de Garfinkel ou de Coulon? La différence de perspective de l'ethnographie de l'éducation est également opposée à celle de l'ethnographie de l'école de Peter Woods et la macro-ethnographie à celle de la micro-ethnographie. De fait, il est souligné l'importance des « petites choses » qui se déroulent dans ou hors de la salle de classe, dans ou hors de l'école, pour lesquelles le regard ethnographique de l'enseignant, acquis à partir d'une attitude de recherche, devient de plus en plus important. Cette attitude de recherche va lui conférer sa vraie professionnalité. Il cesse d'être le fonctionnaire public qui accomplit les instructions déterminées par d'autres, pour devenir le professionnel créatif, autonome et chercheur dans sa profession.

Abstract

The Curriculum at the light of the Ethnography

Starting with a clarifying discussion about the concept of curriculum as an area of study and research since its very first times of affirmation with Franklin Bobbitt and Ralph Tyler's works in the first half of the 20th century, the article aims to abandoning that curricular technological view characteristic of the *Rationale Tyler*, mainly concerned with teaching methodologies (how to teach?), to question about the neutrality of explicit and hidden curriculum contents. According to the critical curricular perspective, it is not possible to face it as a pure instrument, having neither social nor political intentions, any longer. In fact, the curriculum is a political arena where knowledge, attitudes and behaviours of a society are designed. According to that, doubts are raised on the legitimacy of a unique and homogeneous culture transmitted by the school, if we think about the set of tremendous cultural diversity, pupils are bringing along with them.

In the second part of the article the ethnography is discussed as a theoretical ground and a practical instrument to provide teachers the possibility to attest their autonomy in the design of programmes and curricula in the respect of the different cultures of their pupils. For that reason the concept of ethnography here used is clarified, in contrast with ethnology and by raising questions on its theoretical backgrounds: Is it rooted on Schutz's sociological phenomenology? Or on Lapassade's institutional analysis? On Mead's symbolic interactionnisme? Or on Garfinkel's or Coulon's ethnomethodology? The article confronts perspectives coming from the educational ethnography as well as those from Peter Woods's school ethnography. Macro-ethnography is also dealt with in opposition to the micro-ethnography. Anyway, it is stressed the importance of "little things" going on inside or outside the classroom, inside or outside the school, things which the ethnographic look, developed through a research attitude, becomes more and more important for. It is the research attitude cultivated by the teacher that is supposed to give him his real professionalism. We want him to stop being the public clerk accomplishing instructions determined by someone somewhere, to become a creative and autonomous professional, being a researcher in his profession.